

保育者を目指す学生における障害の認識に関する研究 —障害者に対する態度形成の要因検討—

A Study on the Perception of Students Majoring in Early Childhood Education toward Disability: Factors Influencing Students' Attitudes toward Persons with Disabilities

荒井 庸子*

I. 問題の所在と目的

近年、保育現場には明確な障害の診断は受けていないが、発達上気がかりな子どもたちが増えている（平澤ら，2005；木原，2006）。また、文部科学省の調査（2012）によると、小・中学校の通常学級で知的発達に遅れがないものの、学習面や行動面で著しい困難をもっていると担任教師が回答した児童・生徒の割合は6.5%にのぼると指摘されている。この調査結果によると、小学校では7.7%、中学校では4.0%という数値を示しており、特に小学校1年生では9.8%という数値がでている。この結果からは、乳幼児期から就学への移行支援の重要性がうかがえる。また、通常のクラスで特別な支援を必要とする子どもは、一般的に参加意欲や自尊感情が低い傾向にあるとされている（本郷，2008）。他の子に比べ成功体験を得にくく、周りからの注意も多いために肯定的な自己イメージを形成しにくい。また、クラスの中で上手く受け入れてもらえない経験が、自尊感情の低下につながっているとの指摘もなされている（小島，2003）。参加意欲や自尊感情を育む保育・教育は、乳幼児期から一貫して取り組まれるべきものである。その一方で、保育者には日常の保育実践の中で発達障害や障害児保育についての知識やスキルが不足しているとの調査結果が示されている（渡辺・田中，2014）。保育者を目指す学生においては、保育現場において気がかりな行動をみせる子どもたちを発達と障害の観点から理解し、援助を検討していく力が求められている。保育現場で気になる行動が指摘される子どもたちは、明確な診断は受けていない場合が多いが、今後は障害についての専門的な知識をもった保育者を養成することが求められているといえる。さらに、障害に対する理解は、幼児期からの継続的な取り組みが重要視されている（徳田，1995）。障害のある子どもと障害のない子どもが共に育ち合える集団をつくるためには、保育者自身が障害について認識を深めていることが必要不可欠であろう。

障害理解に関する研究としては、障害者に対する態度変容に関する調査研究があげられる。徳田（1990，1991）は、障害児・者に対する多次元的態度尺度を開発し、その尺度をもとにして保育系大学生や看護学生の態度変容の要因が検討されている（岩田，2002；徳

*浜松学院大学（発達心理学）

田・趙, 1992; 徳田・高玉・望月, 1996)。また、障害理解の要因については、障害のある人たちとの直接的な接触体験が一つとしてあげられる。岩田 (2001、2002) は、大学生を対象として、ボランティア体験など直接的な接触体験が障害に対する態度や認識に与える影響について調査している。それらの調査では、ボランティア体験により学生は障害者への肯定的理解を増加させるとの結果が示されている。また、障害理解においては、直接的な体験に加えて、障害に対する知識の伝達という視点も重要となるだろう。

本研究では、保育者を目指す学生における障害の認識を明らかにするため、保育者を目指す学生の障害に対する態度形成に影響を与える要因を検討することを目的とする。それにより、障害のある人たちへの態度形成において重要となる視点を明らかにし、保育者養成の立場から求められる指導内容について検討していきたい。

Ⅱ. 方法

1. 対象者

2014 年度に浜松学院大学子どもコミュニケーション学科に在籍し、保育士資格取得を希望する 1 年生 61 名、2 年生 46 名、計 107 名を対象とした。

2. 本学の保育者養成カリキュラム

本学では、保育士資格、幼稚園教諭免許を取得希望の学生が第三の免許として特別支援学校教諭一種免許もしくは小学校教諭一種免許を取得できる (特別支援学校教諭免許は 2013 年度入学生より取得可能)。また、1 年次より学生の体験的学習を促進しており、福祉・教育機関における観察体験の機会を 1 年前期に 4 回設けている (幼稚園、認定こども園、小学校、特別支援学校)。さらに、本学では 2013 年度入学生よりボランティア体験を授業科目として開講し、体験的な学習を促進している。1 年次の後期に「子どもボランティア入門」(必修)、2 年次には通年科目として「子どもボランティア実習」(選択)を受講することができる。以上のカリキュラムにより、対象学生は大学入学後に観察体験やボランティア等により障害のある子どもの教育・福祉現場に触れる機会がある。また、特別支援学校教諭免許取得を希望した学生においては、2 年次より免許取得に関わる授業を受講している。

保育実習は、2 年次後期 (2 月) に保育所での実習、3 年次前期 (8、9 月) に施設での実習、3 年次後期 (2 月) に保育所又は施設での実習を実施する。対象学生においては、上記の実習はまだ実施していない。

3. 調査時期

2015 年 1 月~2015 年 2 月

4. 調査方法

対象者に質問紙を配布すると共に、筆者が調査の趣旨等について一括して説明した。その後、質問紙を自宅に持ち帰ってもらい、指定された期日に提出する宿題調査法を用いた。なお、本調査においては、対象学生の障害への認識の変化を縦断的に調査することを目的とし記名式とした。

質問紙は、①回答者について（3 問）、②大学入学前の障害のある人たち（障害のある子どもたちを含む）との直接的接触体験について（6 問）、③大学入学後の障害のある人たち（障害のある子どもたちを含む）との直接的接触体験について（4 問）、④障害のある人たちとの関わりで学んだこと（自由記述）、⑤障害のある人たちのイメージ（自由記述）、⑥障害児・者に対する態度尺度（50 問）で構成されていた。⑥の障害児・者に対する態度尺度は、徳田（1990、1991）の尺度をもとに測定された。

5. 分析

対象者の障害のある人との直接的接触体験について、入学前後の状況に着目して分析した。また、態度尺度と障害のある人との直接的接触体験の状況や障害への関心の有無に着目し、障害のある人への態度形成に影響を与える要因について分析した。態度尺度は、①否定的態度、②統合教育、③特殊能力、④自己中心性、⑤交流の当惑の 5 次元から構成されていた（表 1 参照）。回答方法は「非常に賛成」（1 点）から「非常に反対」（7 点）までの 7 段階から選択するもので、得点が低いほど障害者に対する肯定的な態度が形成されていると評定された。なお、態度尺度は妥当性・信頼性が検証されている。

表 1 多次元的尺度の各時限の内容と評定

次元	内容	評定
否定的態度	生活の全体、特に職業や娯楽などに関して障害児・者をどの程度拒否するか。また障害児・者の能力をいかに低く評価しているかを測定する次元。	高得点であるほど否定的態度が強いと評定。
統合教育	統合教育に対する賛成の程度を測定する次元。	高得点であるほど統合教育に反対する傾向が強いと評定。
特殊能力	障害児・者には一般の人が持っていない特に優れた能力が携わっているという考えをどの程度持っているかを示す次元。	高得点であるほど特殊な能力を持っていると考えている傾向が強いと評定。
自己中心性	障害児・者はその境遇に甘え、手伝ってもらうことを当然のこととして考えている程度を示す次元。	高得点であるほど障害児・者が自己中心的であると感じている傾向が強いと評定。
交流の当惑	障害児・者との接触や交流において戸惑う傾向を示す次元。	高得点であるほど当惑する傾向が強いと評定。

注）徳田（1991、p33-38）参照

6. 倫理的配慮

調査対象者には、調査結果は機械的・統計的に処理し個人が特定されることはないこと、

個人の尊厳と守秘義務を遂行し本調査以外に使用することはないことを書面にて説明した。また、本調査は個人の意思を尊重し、答えたくない項目は無回答で提出するよう依頼した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 回収率

107名に配布し106名から回収が得られ、回収率は99.1%であった。有効回答数は95名であり、有効回答率は89.6%であった。学生の内訳は1年生55名、2年生40名あり、男子学生は19名、女子学生は76名であった。取得希望の資格・免許は、保育士資格95名、幼稚園教諭92名、小学校教諭免許16名、特別支援学校教諭免許41名であった。また、将来の進路では、保育士36名、幼稚園教諭45名、福祉施設職員6名、その他8名であった。その他では、認定こども園への就職希望者や進路を決めかねているといった回答であった。

2. 障害者への関心

障害のある人に関心があるかについての質問では、「関心あり」が20名(21.1%)、「やや関心あり」が51名(53.4%)、「やや関心なし」が18名(18.9%)、「関心なし」が4名(4.2%)であった。対象学生95名中「関心あり」「やや関心あり」は71名(74.7%)、「関心なし」「やや関心なし」は22名(23.2%)であり、障害のある人への関心は高いことが明らかとなった。学年別にみると、1年生は「関心あり」17名(30.9%)と「やや関心あり」27名(49.1%)で計44名(80.0%)であり、「関心なし」1名(1.8%)と「やや関心なし」10名(18.2%)で計11名(20.0%)であった。2年生は「関心あり」3名(7.5%)と「やや関心あり」が24名(60.0%)で計27名(67.5%)、「関心なし」3名(7.5%)と「やや関心なし」8名(20.0%)で計11名(27.5%)であった。特に、1年生においては2年生に対して関心があるとする割合が高かった。

3. 入学前後の障害のある人との直接的な関わり

対象学生の入学前後の障害のある人との直接的な関わりの有無については、入学前は58名(61.1%)が関わりがあったと回答し、入学後は68名(71.6%)が直接的な関わりをもったと回答した。学年別にみると、1年生は55名中38名(69.0%)が関わりがあったとし、2年生は40名中20名(50.0%)であった。入学後は、1年生は40名(72.7%)、2年生は28名(70.0%)で概ね一致していた。入学前と比較すると、入学後に障害のある人との直接的な関わりを経験する割合が増加している。また、1年生が2年生に対して入学前に関わりがあったとする回答が相対的に多い。

入学前の直接的な関わりが本学への入学動機と関連したかとする質問では、「関連あり」が3名(5.2%)、「やや関連あり」が20名(34.5%)、「やや関連なし」が9名(15.6%)、「関連なし」が26名(44.8%)であった。学年別にみると、1年生は「関連あり」が3名(7.9%)、

「やや関連あり」が18名(47.4%)、「関連なし」が13名(34.2%)、「やや関連なし」が4名(10.5%)であった。2年生は「関連あり」が0名、「やや関連あり」が2名(10.0%)、「関連なし」が13名(65.0%)、「やや関連なし」が5名(25.0%)であった。「関連あり」「やや関連あり」と答えた学生の割合は、1年生が全体の55.3%、2年生が全体の10%であった。以上のように、1年生は、障害者との直接的な関わりが入学動機と関連があったとする回答が全体の半数近くであるが、2年生は約10%であった(図1参照)。この結果から、本調査の対象学生においては、1年生は入学前より直接的な関わりのあった割合が2年生よりも相対的に高く、このことが入学動機と関連した一つの要因であると示唆される。また、本学において特別支援学校教諭一種免許状が取得できることが認知されていたことも関係するであろう。

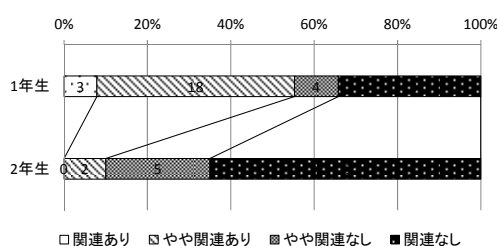


図1 入学動機との関連

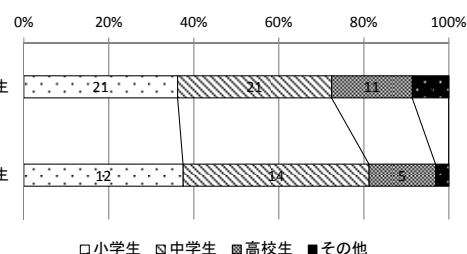


図2 入学前の直接的接触体験の時期(複数回答)

4. 入学前の障害者との直接的な関わり

入学前に障害者との直接的な関わりがあった58名を対象に、関わりがあった時期について調査した。その結果、小学生が33名(56.9%)、中学生35名(60.3%)、高校生16名(27.6%)、その他6名(10.3%)であった。その他の内容としては、対象者の親族など身近に障害のある人がおり関わりがあったとする回答やアルバイト等で関わりがあったとする回答があった。学年別にみても、小学生・中学生の時期における関わりが50%以上であり、高校生になると減少する傾向がみられた(図2参照)。

入学前の障害者との直接的な関わりがあった場所・機会については、学校・クラスに在籍が28名(48.3%)と最も多かった。直接的な関わりの内容についての自由記述でも、同じクラスもしくは学校内の別のクラスに在籍しており交流をもったとする回答がみられた。次に入学前の学校教育における授業が22名(37.9%)であり、ボランティアは18名(31.0%)であった(表2参照)。

入学前に関わった障害のある人の障害種別については、知的障害が44名(75.9%)で最も多く、次いで肢体不自由が19名(32.8%)、自閉症が14名(24.1%)、聴覚障害が13名(22.4%)、視覚障害が8名(13.8%)であった。LD(5.2%)、ADHD(8.6%)、精神障害(8.6%)といった診断において知識を要する種別については割合が低かった。学年別にみても、大

きな相違はみられなかった。「その他」の回答については、障害の種別の判断が難しかったことによるものであった（図3参照）。

表2 入学前後の直接的接触体験の場所・機会(複数回答)

項目 学年	学校・クラス に在籍	ボランティア		学校を除く身近な場		授業		その他	
	入学前	入学前	入学後	入学前	入学後	入学前	入学後	入学前	入学後
1年生	19 (50.0%)	15 (39.5%)	16 (40.0%)	9 (23.7%)	4 (10.0%)	12 (31.6%)	24 (60.0%)	3 (7.9%)	2 (5.0%)
2年生	9 (45.0%)	3 (15.0%)	20 (71.4%)	1 (5.0%)	1 (3.6%)	10 (50.0%)	15 (5.4%)	2 (10.0%)	0 (0.0%)
合計	28 (48.3%)	18 (31.0%)	36 (62.1%)	10 (17.2%)	5 (8.6%)	22 (37.9%)	39 (67.2%)	5 (8.6%)	2 (3.5%)

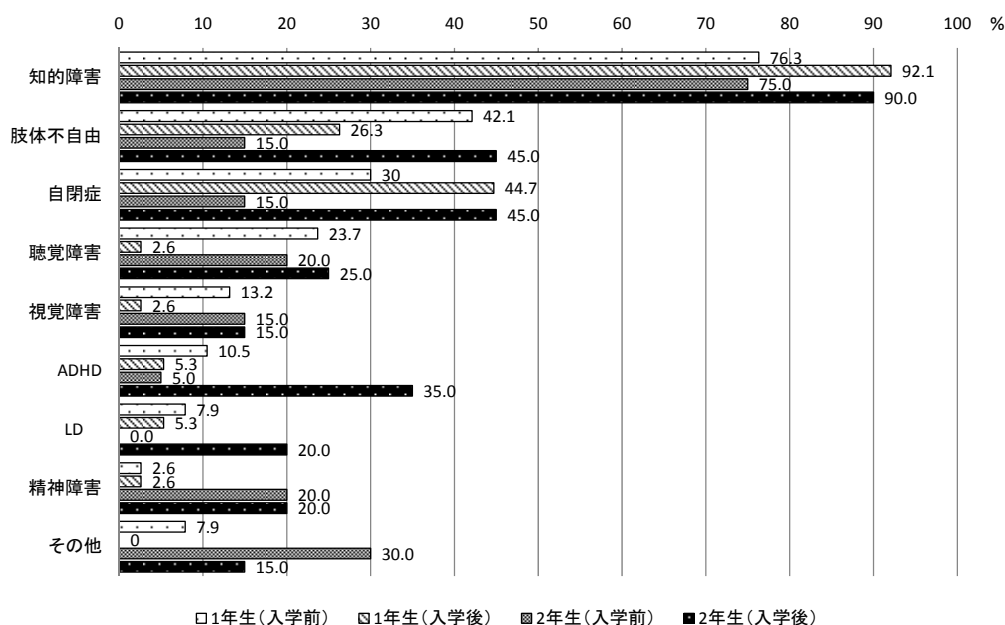


図3 入学動前後に直接的な関わりがあった障害の種別(複数回答)

5. 入学後の障害者との直接的な関わり

入学後に障害者との直接的な関わりがあった68名について、関わりがあった場所・機会について調査した。その結果、学校・クラスに在籍が28名(48.3%)と最も多かった。直接的な関わりの内容についての自由記述でも、同じクラスもしくは学校内の別のクラスに在籍しており交流をもったとする回答がみられた。次に入学前の学校教育における授業が39名(67.2%)であり、ボランティアは36名(62.1%)であった(表2参照)。入学前に

対して、大学の授業やボランティアで障害のある人と直接的な関わりが 50%以上と高くなっており、大学入学後は障害のある人と接する機会が増加していることが示唆された。

入学後に関わった障害のある人の障害種別については、知的障害が 53 名 (91.4%) で最も多く、次いで自閉症が 26 名 (44.8%)、肢体不自由が 19 名 (13.8%)、ADHD が 9 名 (15.5%)、聴覚障害が 8 名 (13.8%)、視覚障害 (10.3%)、LD (10.3%) であった (図 3 参照)。入学前の結果と同様に、精神障害(8.6%)の割合が低かった。入学前と入学後では、自閉症の人との関わった割合が増加し、ADHD についても割合が高くなっていた (図 2 参照)。ADHD については、2 年生が 7 名 (35.0%) と 1 年生の 2 名 (5.3%) よりも高い割合になっている。この結果については、入学後に学生がボランティア等で様々な障害の人と関わる機会を得たことと、大学の授業において障害についての知識を得たことが関係しているだろう。また、学年別にみると聴覚障害、視覚障害、肢体不自由について、1 年生よりも 2 年生の割合が高かった。この結果については、2 年生は特別支援学校教諭免許を取得する学生が、授業内で観察体験をするなどの機会が設けられたことが関係していたと考えられる。

6. 障害者に対する態度尺度

(1) 保育学生の特徴

本調査の対象となった保育者を目指す学生 (以下、保育学生) 97 名の態度尺度の平均は、「否定的態度」32.9、「統合教育」36.7、「特殊能力」36.3、「自己中心性」35.9、「交流の当惑」34.0 であった。これを徳田 (1991) による一般人を対象とした調査結果と比較すると、「否定的態度」「特殊能力」の平均は概ね一致する傾向にあり、「統合教育」「交流の当惑」では、保育学生がより低値を示していた。特に、「交流の当惑」では一般人と比較して低値を示し、本調査の学生が障害児・者との交流への当惑が少ないことが示唆された (表 3 参照)。また、岩田 (2002) による看護学生を対象とした調査結果を比較すると、全ての項目において看護学生よりも高い数値を示しており、看護学生と比べると障害者への肯定的な態度形成はみられない。次に、障害者に対する態度に影響する要因を検討するため、学年、入学動機、障害への関心、入学前後の直接的な接触体験、入学後のボランティア体験、特別支援教育の知識との関係について分析した (表 4 参照)。

表 3 保育学生における態度尺度の平均値

態度尺度 項目・人数	否定的態度		統合教育		特殊能力		自己中心性		交流の当惑	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
保育学生 (n=97)	32.9	6.9	36.7	7.1	36.3	5.4	35.9	5.5	34.0	7.2
一般人 (n=86) 注 1)	32.6	—	39.9	—	36.8	—	31.4	—	46.5	—
看護学生 (n=114) 注 2)	26.9	7.2	31.5	9.2	36.4	8.1	33.8	5.9	30.7	8.2

注 1) 徳田 (1991, p33-38) 参照

注 2) 岩田 (2002, 86-93) 参照

表4 態度尺度と学年・入学動機・障害への関心・直接体験・特別支援教育の知識との関係

項目・人数	態度尺度	否定的態度			統合教育			特殊能力			自己中心性			交流の当惑		
		平均	SD	t	平均	SD	t	平均	SD	t	平均	SD	t	平均	SD	t
学年	1年 (n=55)	30.9	6.2	***	35.4	7.5	*	35.0	5.7	**	34.6	5.4	**	31.6	6.4	***
	2年 (n=40)	35.8	6.9		38.6	6.3		38.2	4.3		37.6	5.2		37.3	7.2	
入学動機	有 (n=23)	27.3	6.0	***	34.3	6.8	*	35.0	5.8		33.7	4.3	**	28.8	6.5	***
	無 (n=35)	36.2	7.0		38.6	6.6		36.9	4.3		37.7	5.1		36.9	7.3	
障害への関心	有 (n=71)	31.2	6.4	***	34.9	6.5	***	35.6	5.7	*	35.3	5.8		32.3	6.7	***
	無 (n=22)	38.1	6.2		42.1	6.6		38.0	3.3		37.4	3.8		38.8	6.6	
接触体験 (入学前)	有 (n=58)	32.7	7.9		36.9	7.0		36.2	5.0		36.1	5.2		33.7	8.0	
	無 (n=37)	33.4	5.2		36.4	7.5		36.6	6.0		35.5	6.0		34.4	6.1	
接触体験 (入学後)	有 (n=68)	31.6	6.8	**	36.3	6.8		36.3	5.4		35.7	5.5		33.1	7.4	
	無 (n=27)	36.4	6.3		37.9	8.0		36.5	5.4		36.2	5.4		36.1	6.6	
ボランティア 体験(入学前)	有 (n=18)	30.9	9.2		36.1	8.8		35.3	5.4		36.2	5.4		30.1	9.7	**
	無 (n=40)	33.5	7.2		37.2	6.1		36.6	4.8		36.1	5.2		35.3	6.6	
ボランティア 体験(入学後)	有 (n=36)	31.9	7.2		37.2	6.0		37.0	5.1		36.1	6.0		34.3	7.9	
	無 (n=32)	31.2	6.3		35.2	7.5		35.4	5.7		35.3	5.0		31.9	6.7	
特別支援 専攻(2年生)	有 (n=15)	37.2	7.2		40.0	6.0		38.8	3.7		38.9	3.3		38.9	8.5	
	無 (n=25)	35.0	6.7		37.9	6.5		37.8	4.7		36.8	5.0		36.2	6.4	

*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$

(2) 学年との関係

1年生と2年生の態度尺度の平均の比較では、1年生の態度尺度が2年生のものより有意に低値を示していた。「否定的態度」30.9 ($p<.001$)、「交流の当惑」31.6 ($p<.001$)、「特殊能力」35.0 ($p<.01$)、「自己中心性」34.6 ($p<.01$)、「統合教育」34.4 ($p<.05$)と全ての次元において有意な差がみられた。特に、「否定的態度」「交流の当惑」は低値を示しており、障害に対する知識がない中で、肯定的な態度が示されていることも考えられる。

(3) 入学動機との関係

入学前の障害のある人との直接的な関わりが入学動機に関連したとする学生23名の態度尺度平均は、「否定的態度」27.3 ($p<.001$)、「交流の当惑」28.8 ($p<.001$)、「自己中心性」33.7 ($p<.01$)で有意な差があり、態度尺度は入学動機と関連のなかった35名に対して低値を示した。「特殊能力」は35.0で有意な差はなかったが低値を示しており、全ての次元において障害のある人との関わりが入学動機に関連した学生は低値を示す傾向にあった。「特殊能力」の次元について、岩田(2002)の看護学生を対象とした調査においても入学動機と関連しても否定的に捉えられていたとする結果が述べられており、障害のある人は特別とする認識が生じる背景を検討する必要がある。

(4) 障害への関心との関係

障害への関心があるとした学生71名の態度尺度平均は「否定的態度」31.2 ($p<.001$)、「統合教育」34.9 ($p<.001$)、「交流の当惑」32.3($p<.001$)で有意な差があり、「特殊能力」35.6 ($p<.05$)で態度尺度は障害への関心がないとした学生22名に対して低値を示した。

「自己中心性」35.3 については有意な差はなかったが低値を示しており、全ての次元において障害への関心がある学生は低値を示す傾向があった。

(5) 入学前の直接的接触体験との関係

入学前に障害のある人との直接的な関わりがあったとする学生 58 名の態度尺度平均は「否定的態度」32.7、「統合教育」36.9、「特殊能力」36.2、「自己中心性」36.1、「交流の当惑」36.7 で、どの次元においても有意な差はなかった。「否定的態度」「特殊能力」「自己中心性」「交流の当惑」は直接的な関わりがないとする学生 37 名に対して低値を示したが、「統合教育」は高い値を示していた。入学前の直接的な関わりが、統合教育に反対する傾向を示す結果となった。

また、入学前に障害のある人と関わるボランティア体験をおこなったとする学生 18 名の態度尺度平均では、「交流の当惑」30.1 ($p<.01$) で有意な差があった。また、障害のある人と関わるボランティア体験をおこなっていないとする学生 40 名の態度尺度平均に対して、「否定的態度」30.9、「統合教育」36.1、「特殊能力」35.3 と平均値が低い傾向にあった。また、「自己中心性」36.2 は同等の数値であった。この結果から、入学前にボランティア体験をした学生は、障害に対する肯定的な態度が形成されるということが示唆された。

(6) 入学後の直接的接触体験との関係

入学後に障害のある人との直接的な関わりがあったとする学生 68 名の態度尺度平均は「否定的態度」31.6 ($p<.01$) で有意な差があった。その他の次元については、「統合教育」36.3、「特殊能力」36.3、「自己中心性」35.7、「交流の当惑」33.1 で、全ての次元において入学後に直接的な関わりがないとする学生 27 名に対して低値を示した。

また、入学後に障害のある人と関わるボランティア体験をおこなったとする学生 36 名の態度尺度平均では、どの次元においても有意な差はなかった。また、障害のある人と関わるボランティア体験をおこなっていないとする学生 32 名の態度尺度平均に対して、「否定的態度」31.9、「統合教育」37.2、「特殊能力」37.0、「自己中心性」36.1、「交流の当惑」34.3 と平均値が高い傾向にあった。この結果から、入学後のボランティア体験が、学生にとって障害に対する肯定的な態度形成に必ずしもつながらないことが示唆された。このことについては、障害のある人と直接関わることで、障害のある人の得意な力に気づかされたり、コミュニケーションの取り方について当惑したりするという実態が関係していると考察される。

(7) 特別支援教育の知識との関係

特別支援学校教諭免許の取得を希望する 2 年生の学生 15 名の態度尺度平均では、どの次元においても有意な差はなかった。また、免許取得を希望しない学生 25 名の態度尺度平均

に対して、「否定的態度」37.2、「統合教育」40.0、「特殊能力」38.8、「自己中心性」38.9、「交流の当惑」38.9 と平均値が高い傾向にあった。なお、1 年生は特別支援学校教諭免許取得のための授業が開講されていないため、分析では 2 年生のみを対象とした。この結果から、大学の授業において特別支援教育の知識を有する学生は、障害に対する肯定的な態度が形成されているとは限らないことが示唆された。この結果は、入学後のボランティア体験と同様に、特別支援教育に関する講義や演習により障害についての認識が高まることで生じている可能性がある。この結果については、次に障害のある人に対する学生のイメージについての分析結果とあわせて考察していきたい。

7. 障害のある人に対するイメージ

障害のある人に対するイメージについての自由記述では 75 名の学生より回答が得られ、その内容について KJ 法（川喜田，1967）を用いて分類した。その結果、障害のある人へのイメージは、23 カテゴリーに分類され、さらに 5 領域（困難、肯定的、当惑、中立的、その他）に分類することができた（表 5 参照）。その結果、最も高い割合を示した領域は、「困難」46 件（35.4%）であり、その中でも「不自由」16 件（12.3%）が最も多く、その次に「交流の困難」14 件（10.8%）、「支援の必要性」10 件（7.7%）があげられた。「肯定的」な内容は 30 件（23.1%）みられ、その中でも「素直・純粋」が 11 件（8.5%）と最も多くあげられた。「当惑」は 28 件（21.5%）みられ、その中では「気持ちのコントロール」が 6 件（4.6%）と最も多かった。「中立的」な内容は 21 件（16.2%）みられ、その中でも「差別の必要はない」が 11 件（8.5%）と最も多くあげられた。以上のように、本調査では、障害のある人に対するイメージは、「困難」と「当惑」に関する内容が 74 件（57.0%）みられ、「肯定的」「中立的」に関する内容（51 件、39.2%）を上回る結果であった。

自由記述の内容より、学生は障害のある人との直接的な関わりにより「障害のある人と自分たちとは変わりがない」と考えるようになることが示唆された。また、「素直で心が優しい」「自分たちとは違った才能を持っている」といった肯定的なイメージをもつようになることも考察された。その一方で、「障害のある人は生活をする上で不自由が多い」というイメージや「コミュニケーションが上手くとれない」といった交流する上での困難があげられた。そして、これらのイメージは、障害のある人との直接的な関わりの有無に関わらず生じているものであった。自由記述では、「障害のある人は身近な存在であり、障害とはどういったものかに興味がある。しかし、だからといって苦手意識が全く無いわけではない」「何を考えているか分からず、時々怖いと感ずることがある」とする回答があり、直接的な関わりにより障害について認識が高まるがゆえに感ずる困難や当惑があると考察される。

表 5 障害のある人に対するイメージ(n=75、複数回答)

カテゴリー 件数(%)	項目(件数)	内容(件数)
困難 46(35.4)	不自由(16)	日常生活を送るのが困難。(7) どこか不自由な生活をおくっている。(4) 体が不自由。自分の思い通りにならない。(2) 社会的に不利である。(1) 苦手なことが人より多い。(1) 社会での自立は難しい。(1)
	交流の困難(14)	人とのコミュニケーションが上手くとれない。(7) 自分の意志、意見をうまく伝えられない。(3) 感情を上手く表せない。(1) 他の人よりも人の感情をよみとることが難しい。(1) 一人でしゃべっている。(1) 人見知りがある。(1)
	支援の必要性(10)	障害のある人は周りの人の支援を必要とする場面がたくさんあるように感じる。(4) 特別扱いをするというよりは、一人一人にあった対応が必要。(2) 生活するのに援助が必要な人がいる。(1) 公共交通機関に乗る時に支援が必要。(1) 何かしてあげなければいけない。(1) 理解する必要がある。(1)
	大変さ(6)	大変そう。くるしそう。(1) 障がいのある子どもその親も大変。(1) 介助や援助が大変。(1) 大きなハンディキャップを背負っていく大変さ。(1) 一人ではできないことが多いから大変。(1) 辛い人生を送っている。(1)
肯定的 30(23.1)	素直・純粋(11)	素直。優しい。純粋。(9) 単純。(1) 表現がストレート。(1)
	自立・成長(8)	ゆっくりでも自分でできることはある。一人でできることも多くある。(3) 障がいがあっても日々成長している。(1) 自立ができる。(1) 障害の方の中には作業所に通ったりして働ける人もいる。(1) 障害のある人もない人も同じように暮らしていくために自立を目指している。(1) 自分ができることは自分でやりたいという気持ちが大きい。(1)
	一生懸命・前向き(6)	一生懸命生活している。一生懸命、障害と闘いながら生きている。(4) 前向きに毎日を過ごそうとしている。(2)
	才能・特異な力(4)	自分たちと違った才能を持っている。(2) 音楽や芸術の感性が豊か。(1) 何か一つは得意なものがある。(1)
	元気(1)	元気。(1)
	気持のコントロール(6)	自分の気持ちや行動をコントロールできない。(5) 泣く子が多い。(1)
当惑 28(21.5)	偏見(5)	人によっては偏見の目で見られてしまうことがある。(5)
	劣っている所がある(1)	劣っている所がある。(1)
	落ち着きがない(4)	落ち着きがない。動き回っている。(4)
	こだわり(3)	興味を持った物に非常に集中する。(2) 強いこだわりや繰り返したり、特定の気に入った言葉を話す、仕草がある。(1)
	怖い(3)	怖い。(2) 何を考えているのかわからず怖いと思う時がある。(1)
	マイペース(2)	マイペース。(1) あまり周りが見えていなくて、気を使わない。思ったことをすぐ口に出す。(1)
	理解の難しさ(2)	よくわからない感じがする。(2)
	頑固(1)	頑固。(1)
	弱々しさ(1)	弱々しいイメージがある。(1)
	善悪の判断(1)	善悪の判断が苦手。(1)
中立的 21(16.2)	差別の必要はない(11)	普通の人と変わらない。人であることに変わりない。学ぶ意欲は変わらない。(6) 差別をする必要はない。(3) コミュニケーションを通して分かり合うことは必ずできると思う。(2) 個性をもっている。自分たちとは違った個性をもっている。(3)
	個性(7)	個性が強い。自分をもっている。(2) 障がいという個性を持っている。(2)
	個人差(3)	同じ障害でも一人一人違いがあり、支援の仕方も一人一人違う。(3)
	その他(5)	私とは見えている世界が違う。(1) 人見知りがあまりない。(1) 障害に対する怒りや悲しみを抱えている。(1) お金がかかる。(1) 普段関わる機会がない。(1)

IV. 総合考察

本調査の結果から、本学の保育者を目指す学生を対象とした調査では、約 75%の学生が障害のある人への関心を示していた。そして、保育者を目指す学生の態度尺度の平均値は一般人を対象とした徳田（1991）の調査よりも低値を示していた。しかし、本調査は徳田（1991）の調査から 24 年を経て実施されたものである。その間に、日本においては発達障害者支援法の施行や特別支援教育の推進により、障害に対する認識は社会全体で高まりをみせている。そういった中で、一般人に対して保育者を目指す学生が障害に対する肯定的な態度が形成されているとは必ずしもいえないだろう。一方、対象学生においては、2013 年度より保育者養成カリキュラムにおいて特別支援学校教諭免許が取得可能となり、障害のある人と関わった体験が入学動機と関連したとする学生が増加していることが示唆された。学年別にみると、1 年生は 2 年生よりも入学動機と関連する学生の割合が高く、また態度尺度の平均値も低値を示していた。また、障害への関心がある学生は、態度尺度の平均値が低値であることも示されており、障害について学ぼうとする意欲そのものが障害者への肯定的な態度形成の前提にあると考察される。

障害のある人との直接的接触体験は、障害者に対する態度形成に影響を与えることが示唆され、先行研究（岩田，2001，2002）を支持する結果であった。本調査では、入学前または入学後に直接的接触体験を有する学生においては、体験のない学生に対して態度尺度の平均値が低いという結果であり、特に入学後の体験は障害者への「否定的態度」を軽減することが考察される。ボランティア体験については、入学前の体験があることは障害者への肯定的な態度形成につながるということが示唆された。特に、入学前より障害のある人と関わった経験は交流をはかる上で当惑を軽減するという結果であった。このことは、大学入学前の段階から、ボランティアを積極的におこなってきた学生は障害者に対する肯定的な態度が形成されていることが考察される。一方、入学後のボランティア体験については、入学前の体験の結果に反して態度尺度の平均値が高まる結果となった。この結果については、大学入学後の体験では、直接的な関わりの中で障害のある人の得意な力やコミュニケーションの難しさを実感し、その結果として平均値が高まった可能性が考えられる。障害のある人について無知の状態から知ることによって理解をしようとするがゆえの結果とも考えられる。また、こういった結果からは、大学入学前より障害のある人と関わる体験を有することが、障害のある人と共にある生活を当たり前のこととして捉えることにつながるとも考えられる。障害のある人のイメージについての学生の自由記述からは、「小学校の時に関わりがあり、特に抵抗はない」とする意見があり、幼少期からの体験の重要性がうかがえる。一方で、障害理解とは、障害のある人と時間や場所を共有するだけで理解が深まるものではなく、その内容についての具体的な検討が必要である。本調査において、障害のある人のイメージに対する自由記述を分析した結果からは、「困難」と「当惑」に関する内容が割合としては高くあげられた。しかし、障害理解のプロセスにおいて、その人の困

難を理解し、交流する上での当惑を感じることは当然のことであろう。養成校として求められることは、学生が障害のある人との体験で感じたことを学びに変えていけるような教育体制を整えていくことにある。

今後の課題として次の点があげられる。今回の調査結果は一つの保育者養成校におけるデータであり、保育系学生の特徴として一般化されるべきものではない。今後は、複数の養成機関における調査をもとに今回の調査結果について検討を深めていく必要がある。次に、本調査では直接的な関わりの内容や頻度についての詳細な検討がされていない。今後は直接的接触体験の内容を吟味することで、障害者への肯定的な態度形成の要因を明らかにしていきたい。また、本調査では1、2年次の学生を対象としたが、今後本調査の対象学生が保育実習等で体験を深め、大学の授業内で障害に対する知識を習得していく中で障害の認識がどう変化するかを調査していくことが求められている。

謝辞

調査にご協力いただきました学生の皆様、大学関係者の皆様に感謝いたします。

引用文献

- 平澤紀子・藤原義博・山根正夫（2005）． 保育所・園における「気になる・困っている行動」に示す子どもに関する調査研究—障害群からみた該当児の実態と保育者の対応および受けている支援から—． 発達障害研究， 26， 256-267.
- 本郷一夫（2008）． 子どもの理解と支援のための発達アセスメント． 有斐閣．
- 岩田みどり（2001）． ボランティア体験による障害児・者に対する学生の態度・認識への影響に関する研究． 日本赤十字武蔵野短期大学紀要， 14， 73-78.
- 岩田みどり（2002）． 障害者に対する看護学生の態度に関する研究—直接的接触体験の影響—． 日本赤十字看護学会誌， 2(1)， 86-93.
- 川喜田二郎（1967）． 発想法—創造性開発のために． 中央公論社．
- 木原久美子（2006）． 「気になる子」の保育をめぐるコンサルテーションの課題—保育者の問題意識と保育対処の実態をふまえて—． 帝京大学文学部教育学科紀要， 31， 35-39.
- 小島道生・宇野宏幸（2003）． 授業・学級経営の工夫． 明治図書．
- 文部科学省初等中等教育特別支援課（2012）． 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について． 2012 年 12 月 5 日発表．
- 徳田克己（1990）． 障害児・者に対する態度を測定するための多次元的態度尺度の開発（1）—全体構成と妥当性の検討—． 桐花教育研究所紀要， 3， 21-29.
- 徳田克己（1991）． 障害児・者に対する態度測定するための多次元的態度尺度の開発(2)—再テスト法による信頼性の検討と態度変容活動の評価への応用—． 桐花教育研究所紀要， 4，

33-38.

徳田克己・趙洪仲（1992）．保育学生の肢体不自由者に対する態度構造と態度変容に関する研究．桐花教育研究所紀要，15，63-88.

徳田克己（1995）．第18章 障害理解の心理．高見冷英・向後玲子・徳田克己・桐原宏行．わかりやすい教育心理学．文化書房白文社．

徳田克己・高玉和子・望月珠美（1996）．保育系学生における盲学校紹介ビデオによる盲人能力観変容の効果．桐花教育研究所研究紀要，19，37-40.

渡辺顕一郎・田中尚樹（2014）．発達障害児に対する「気になる段階」からの支援—就学前施設における対応困難な実態と対応策の検討．日本福祉大学子ども発達学論集，6，31-40.